

Meireles-Coelho, Carlos; Silva, Lurdes Figueiredo (2007). **Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal**. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 67-77. ISBN 978-989-8148-21-6.

Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Vol. 2 ISBN 978-989-8148-21-6 Depósito Legal 285758/08



Temática 1: História(s) do sucesso educativo

Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal

Carlos Meireles-Coelho e Lurdes Figueiredo Silva

Universidade de Aveiro

Com o movimento europeu da escola nova apareceram as perspectivas do ensino individualizado, da pedagogia diferenciada e da escola ativa que em Portugal não tiveram grande expressão. Quando nos anos 1960 Portugal foi pressionado para fazer desenvolver o seu sistema educativo, nomeadamente pela introdução de novos métodos ativos de ensino individualizado no ensino primário para promover maior sucesso, deparou-se com a dificuldade de introduzir inovação num sistema fechado e autoritário. As escolas de área aberta, conhecidas por escolas P3, são o caso paradigmático da tentativa de introdução de uma inovação num sistema (educativo) fechado. Pretende-se rever esta experiência das escolas de área aberta para poder avaliar o que se passou e por que se passou e o que ainda se pode vir a

passar numa escola (que se quer nova e aberta) para todos onde se procura a melhor educação para o sucesso de cada um.

1. O desafio da escola inclusiva: a educação para todos

Hoje a escola é para todos, mas nem sempre foi assim. A *escola* (em grego *scholê*, que significa *ócio*) carrega um pesado estigma de exclusão: apenas os que não precisavam de trabalhar para sobreviver tinham direito à escola. A democracia ateniense também excluía da participação política e da escola a maioria da população (as mulheres, os trabalhadores, os estrangeiros e os escravos). Um dos precursores da ideia de acesso de todos à educação foi Coménio, no século XVII, pois acreditava que todos tinham igual dignidade à nascença e defendia a máxima de ensinar tudo a todos. No entanto, só em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos veio proclamar que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948: art. 26.º).

Mais tarde, nos nossos dias, em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (CMET, 1990)¹⁰ aponta para que “*Cada pessoa* – criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990: art. 1.º); “a educação básica deve ser proporcionada *a todas as crianças, jovens e adultos*. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades... Os grupos (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educativas.” (UNESCO, 1990: art. 3.º).

Mas foi, em 1994, a *Declaração de Salamanca* que veio introduzir o conceito de sociedade e educação inclusiva: “os **sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades**... as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a *educação para todos*” (UNESCO, 1994: n.º 2). Deixa, assim, de se ter a escola, o sistema educativo e a educação como o referencial ao qual os alunos têm de se adaptar, para ser a escola, o sistema educativo e a educação que têm

¹⁰ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, organizada pela ONU, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, com o objetivo de alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola, em inúmeros países do mundo.

de adaptar-se a cada aluno na diversidade das suas características e necessidades.

Em Portugal, a Constituição da República garante a educação para todos: "1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar..." (PT, 1976: art. 74.º).

2. O objetivo do ensino individualizado: o sucesso para cada um

Hoje, a necessidade de uma escola inclusiva para todos pressupõe que caminhemos para o reconhecimento da importância da diferenciação, de forma a atendermos às diferenças individuais, respondendo assim às necessidades e sucesso de cada um em particular. "O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado" (Delors, 1996: 48). Desde os princípios do século XX, com o movimento da Escola Nova, foi-se enriquecendo, de forma distinta nos Estados Unidos e na Europa, o conceito e a prática do ensino individualizado, associado à pedagogia diferenciada e à escola ativa, que hoje temos como referência marcante.

John Dewey (1859-1952) defendia uma pedagogia ativa (*learning by doing*) em que o aluno é colocado em situações de experiência direta em contacto com os objetos, enfrenta problemas autênticos, procura descobrir a solução dos problemas, fundamenta as conclusões a que chega. A metodologia de projetos organizava as atividades da escola a partir dos interesses, necessidades e ritmo dos alunos, acompanhando as aprendizagens individualizadas. O Plano Dalton baseava-se em contratos de aprendizagem individual em unidades de tempo, a partir da autoavaliação do aluno e com uma rígida avaliação final por objetivos. O sistema Winnetka desenvolvia métodos de aprendizagem individualizada, progressiva, autocorrectiva e de controlo na passagem à unidade seguinte.

Cousinet (1881-1973) desenvolvia o "método de trabalho livre por grupo", onde a criança confronta o seu egocentrismo individual com o interesse geral. Claparède (1873-1940) defendia uma pedagogia centrada na criança em que tudo deve funcionar em volta da atividade, necessidades e interesses da criança numa escola por medida, com um programa mínimo comum obrigatório para todos e um certo número de matérias à escolha. Célestin Freinet (1897-1966) utilizava o método da imprensa escolar numa coordenação de projetos individuais e de trabalho de grupo, a partir da

espontaneidade infantil. Robert Dottrens (1893-1983), inspirando-se nos métodos americanos do Plano Dalton e Sistema Winnetka, desenvolvia o ensino individualizado (que integra o trabalho individual e em grupo) adaptado às possibilidades de cada criança. De Bartolomeis (1918-) defende que o trabalho individualizado é a forma ativa da aprendizagem, em toda a sua extensão social e põe a frutificar as diferenças individuais (no sentido do tipo e grau das atitudes) que caracterizam o quadro psicológico de cada aluno, ao contrário do trabalho individual que é uma ocupação solitária (da qual o aluno tem que prestar contas administrativamente ao professor) fechada num uso formal e não motivado. Faria de Vasconcelos, a par de Dewey, foi um pioneiro do ensino individualizado e desenvolveu na Bélgica uma escola nova considerada modelo. (Meireles-Coelho, Rodrigues, 2006).

O ensino individualizado não é igual para todos ao mesmo tempo, ignorando a individualidade, as diferenças e o ritmo de cada um. A promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso individual, o respeito pela individualidade de cada aluno exigem uma diferenciação pedagógica, que não consiste em separar o aluno do grupo, mas em conseguir que cada aluno encontre o seu caminho de aprendizagem dentro do grupo. No ensino colectivo vigora o sistema de ensino estruturado em anos de escolaridade estanques de turmas numerosas em que a permeabilidade não existe. O ensino colectivo não satisfaz ninguém plenamente porque parte de um falso pressuposto, que é a homogeneidade das turmas e não consegue responder à individualidade de cada aluno. Os mais rápidos estão sempre à espera dos colegas mais vagarosos, desperdiçando o seu tempo com atividades para “matar o tempo de espera”, e os mais vagarosos sempre com a pressão que lhes afectará a auto-estima.

O problema da *escola sem classes*, das classes etárias e das classes de nível ainda não está resolvido mas torna-se essencial quando o que se pretende é a individualização do ensino dando a cada aluno a escola à sua medida. A inexistência de classes estanques tem várias vantagens: “a aula já não é suportada uma vez que é escolhida, as crianças aprendem a escolher, a utilizar a sua liberdade... a descobrir o valor relativo das suas opções, a programação, progressão ou os objetivos são centrados não num saber mas num progresso da inteligência, da experiência, da personalidade [...] a escola agrada aos alunos” (Avanzini, 1978: 246). O agrupamento dos alunos torna-se flexível, para que seja mais proveitoso, podendo ser feito de acordo com diferentes objetivos e critérios.

A *diversificação nas atividades* deve ser planeada cuidadosamente para que o resultado não seja contraproducente. Perante a dificuldade em se prestar um ensi-

no individualizado, surge o trabalho de grupo como uma forma de o professor trabalhar mais diretamente com os alunos dedicando-se mais atentamente a cada um.

O *trabalho de grupo* exige que se aprenda a viver com os outros, um dos pilares da educação, estando subjacente ao trabalho de grupo a integração social e a vivência democrática, um factor decisivo para o sucesso da sua integração na sociedade, tornando-o um cidadão participativo. A realização de trabalho em grupo envolve uma série de processos: o diálogo, troca de ideias; a discussão, onde são analisados os problemas, interesses e necessidades comuns ao grupo; o planeamento cooperativo e a execução das atividades planificadas.

Respeitar a *curiosidade* e a *atividade natural* das crianças é permitir-lhes a possibilidade de movimento e expressão, é respeitar o seu próprio ritmo e um trabalho individualizado, que não tem que ser individual. Há que distinguir trabalho individualizado e trabalho individual: “O trabalho individual sempre foi usado nas classes. Após a lição colectiva, os exercícios de aplicação são executados por cada criança que apenas conta com ela mesma e até com a proibição, sob pena de ser castigada, de permitir que a auxiliem ou de ajudar alguém” (Dottrens, 1977: 27), é um trabalho imposto, com pouco espaço de escolha, um trabalho para todos os alunos sem atender às diferenças individuais como nível de inteligência, grau de compreensão, desenvolvimento das aptidões, ritmo de trabalho e preferências. O trabalho individualizado é “um trabalho adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. [...] Não consiste [...] em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém” (Dottrens, 1977: 28).

A *liberdade* é fundamental para a individualização: “não se pode individualizar o processo educativo sem conhecer as atitudes particulares dos alunos, atitudes que só se revelam numa situação de liberdade” (De Bartolomeis, 1984: 25). Uma liberdade de escolha e de ação que responsabiliza, que autonomiza e que torna a escola mais interessante, onde tudo é feito com mais interesse, mais entrega e originalidade. Há um favorecimento da aprendizagem ativa pela *descoberta* – o método da instrução só é superior ao método da descoberta enquanto for um mero atalho.

3. O modelo das escolas de área aberta

O modelo de escola de área aberta (*open plan school* / *escuela de espacio abierto* / *école à aire ouverte*) foi desenvolvido, particularmente em países anglo-saxónicos, nos anos de 1960 a 1980. Resultou de um movimento de renovação internacional

baseado na *abertura* (escola *aberta*): no ponto de vista sociológico de interação da escola com a comunidade, no ponto de vista administrativo e formativo garantindo a estabilidade e competências para o reforço das equipas docentes, no ponto de vista arquitetónico na intercomunicação dos espaços polivalentes em que as paredes fixas interiores foram reduzidas ao mínimo sendo substituídas por mobiliário amovível. Mas a principal *abertura* foi pedagógica, respondendo às exigências do *ensino individualizado*, da *pedagogia diferenciada* e dos *métodos ativos*:

— *Respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de cada aluno* que participa ativamente no plano do seu próprio desenvolvimento pessoal e social, de liberdade, responsabilidade e autonomia, para explorar o espaço individualmente ou em grupo podendo escolher algumas atividades; assim as classes estanques dão lugar a uma escola aberta com grupos permeáveis e temporários consoante as afinidades, o interesse e a aprendizagem de cada aluno.

— A diversificação e a individualização das atividades pedagógicas ativas exigem um *espaço aberto, polivalente*, com diferentes zonas de atividade onde as crianças encontram um ambiente estimulante e rico em recursos para a aprendizagem.

— Os ritmos de cada aluno ou de cada grupo exigem uma *gestão flexível dos tempos* para ser possível vários tipos de trabalho por métodos ativos ao mesmo tempo, de acordo com as planificações individuais ou de grupo.

— Um *currículo aberto que permite uma aprendizagem à medida e ao ritmo de cada aluno*, com atividades obrigatórias e facultativas e recurso permanente aos meios mais adequados para cada um em cada momento.

— O professor deixa de ser o centro do ensino para todos da escola tradicional, para formar uma *equipa educativa que acompanha cada aluno ou cada grupo*, com uma planificação conjunta por parte de todos os professores envolvidos, tendo em consideração o desenvolvimento de cada aluno.

4. Escolas de área aberta em Portugal

Para ajudar a reconstruir a Europa após a II Guerra Mundial, o Plano Marshall foi implementado pela OECE – *Organização Europeia de Cooperação Económica* (1948-1960), a que sucedeu a OCDE (*Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos*) de que Portugal fazia parte. O ministro da Educação Nacional (1955-07-07—1961-05-04), prof. eng. Leite Pinto, solicitou à OCDE que se realizasse um diagnóstico sobre as necessidades educativas em Portugal tendo daí resultado o Pro-

jeto Regional do Mediterrâneo¹¹. O Projeto propunha-se estabelecer os cenários, em termos quantitativos, das transformações, a médio prazo (1960-1975), dos sistemas escolares dos países menos desenvolvidos para preparar o pessoal qualificado requerido para a evolução das respectivas economias: reformas educativas dos anos 60 do século XX para sustentarem crescimentos económicos.

Em Portugal era necessário passar de 4 para 6 anos a escolaridade obrigatória e, dada a escassez de instalações escolares, “numa primeira aproximação, as necessidades médias anuais de construção poderiam avaliar-se em 530, 1520, 280 salas por ano, respectivamente, nos períodos de 1960/64, 1965/69, 1970/74” (PT, 1964: 137). Estas estimativas previam a utilização das instalações em regime duplo e reconheciam que não consideravam a substituição de instalações a funcionar em condições deficientes.

Ligado ao Projeto Regional do Mediterrâneo estava o projeto DEEB (*Development and Economy in Educational Building*), no âmbito do qual, em 1963, foi criado um Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares constituído por técnicos¹² do Ministério da Educação Nacional e, mais tarde, da Direção-geral das Construções Escolares (DGCE) do Ministério das Obras Públicas¹³ que, em 1965, elaborou as Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar (Matos, 1970a: 32).

A Escola-Piloto de Mem-Martins (Sintra), construída no âmbito da Lei 2107 ([D.R. n.º 79, Série I de 1961-04-05](#)) e do plano de obras da antiga Delegação de Construções para Escolas Primárias, constituía o teste às normas definidas e o exemplo a seguir para a construção de escolas primárias: um terreno apto em termos construtivos e bem localizado, cedido pela Câmara Municipal, que assumia o encargo pela manutenção da cantina, e a proximidade de Lisboa permitia o acompanhamento assíduo por parte do Grupo de Trabalho das Construções Escolares durante a fase experimental. Como inovação, convinha que não fosse muito comentada: “... a organização das salas de aula, bem adequada ao ensino formal ou às atividades livres ou de

¹¹ Que incluía Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Turquia (e Jugoslávia).

¹² Os arquitetos: Maria do Carmo F. Ribeiro Matos, Augusto Brandão e José Costa e Silva; os engenheiros: Vítor Quadros Martins, Artur M. Gonçalves e José Marques da Silva; os consultores pedagógicos: Campos Tavares, António Henriques, Lopes Sequeira e Alambre dos Santos; dos estudos especiais: o eng. Cruz de Azevedo na eletrónica e o eng. Cavaleiro e Silva (LNEC) na insolação. O Grupo trabalhou sob a orientação do consultor técnico do projeto DEEB da OCDE, o perito inglês arquiteto Guy Oddie, que, na fase inicial, se deslocou várias vezes a Portugal.

¹³ Decreto-lei n.º 49 169, [D.R. n.º 182, Série I de 1969-08-05](#).

grupo e dispendo de recantos para trabalhos manuais devidamente equipados (e diferentes por intenção experimental em cada uma das salas); uma sala polivalente que se prolonga se necessário na sala imediata, solução simultaneamente económica e eficiente; um mobiliário cuidado... No panorama das nossas construções escolares este projeto apresenta-se praticamente sem antecedentes... Não interessa já fazer a crítica às escolas do Plano dos Centenários, cuja inoperância técnico-pedagógica não deixa margem para discussão. Mas interessa verificar que as poucas realizações contra a maré tentadas em Lisboa e no Porto pouco mais nos deram que a expressão moderna de erros antigos”. (Duarte, 1967: 168).

Em 1969 o presidente do Conselho de Ministros (prof. Marcelo Caetano) e o ministro das Obras Públicas (eng. Rui da Silva Sanches), para rentabilizar os custos e o tempo dos projetos e das obras, com poucas verbas e com um reduzido grupo de técnicos, utilizando elementos repetitivos, standardizados, pré-fabricados, beneficiando do abaixamento de custo provocado pela produção em série, centralizaram as obras de construção, ampliação e conservação a cargo de vários serviços e ministérios na DGCE do Ministério das Obras Públicas¹⁴. O Gabinete de Estudos e Planeamento da DGCE propôs-se realizar até setembro de 1970 o programa para o estudo de novos edifícios para escolas primárias a construir durante o 2.º triénio do Plano de Fomento (1970-1973) e, de acordo com o organograma de 1970, era constituído por seis equipas de trabalho: P1 – Limites de Custos para Planeamento; P2 – Programa de Espaços; **P3 – Projeto Normalizado de Escolas Primárias**¹⁵; P4 – Metodologia de Utilização das Instalações Escolares; P5 – Normalização dos Projetos e dos Concursos; P6 – Planeamento Físico.

Em plena Reforma Veiga Simão (1971-1972), o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE, 1972), publicou o *Relatório-base dos pareceres emitidos pelos serviços do MEN sobre o P3 (revisão do Projeto Normalizado de Escolas Primárias)*, em que se considerava digna de apreço a preocupação com a construção de escolas de ensino primário dentro do espírito da arquitetura funcionalista, procurando ajustar-se à renovação pedagógica e pondo a criança como o

¹⁴ Decreto-lei n.º 49 169, [D.R. n.º 182, Série I de 1969-08-05](#).

¹⁵ Faziam parte da equipa: arq. Maria do Carmo F. Ribeiro Matos, responsável pelo projeto; eng. civil José Carlos Borges de Frias; arq. estagiários Miguel Chalbert Santos e Sérgio Ramires Coelho; Artur Lopes Sequeira, representante da Direção Geral do Ensino Primário; Maria da Graça L. Portela Fernandes, professora do Ensino Técnico Profissional, Maria Isabel Rodrigues Anjo, professora do Ensino Primário destacada da Fundação Calouste Gulbenkian e Maria de Lourdes Serôdio Rosa, representante do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa.

centro da atenção de toda a atividade escolar. Considera-se também que de nada vale ter instalações excelentes sem os meios humanos e materiais para os pôr em funcionamento, propondo-se medidas como: maior liberdade na organização de currículos e atividades; preparação prévia de professores dando-lhes formação em pedagogia, técnicas de trabalho diferenciado com alunos, técnicas de dinâmica de grupos, administração escolar e relações humanas a estabelecer na escola e entre a escola e o meio. Mas houve quem considerasse que, se tais medidas não pudessem surgir ou enquanto não surgissem, as escolas deveriam ser construídas com paredes a separar as zonas de ensino, reservando-se a construção de edifícios tal como os esquemas de solução propõem para as experiências pedagógicas (GEPAE, 1972: 4-7). O parecer da Junta Nacional de Educação, embora reconhecendo o louvor da tentativa de melhoramento do projeto dos edifícios escolares, refere que não se pode aderir totalmente aos fundamentos pedagógicos apresentados (GEPAE, 1972: 7). Em Portugal, o processo funcionava ao contrário de outros países como os EUA e a Inglaterra em que “foi a maturação do nível pedagógico que levou os professores a pedir a renovação da arquitetura escolar” (GEPAE, 1972: 38).

A equipa P3 tinha em atenção: — o aluno é o centro da escola e trabalha individualmente ou em grupo (numa ou várias turmas) o que implica necessidade de espaços diferentemente concebidos e mobiliário adaptável (Matos, 1970b: 11); — a evolução dos métodos e técnicas de ensino e, pressupondo “que os edifícios terão uma vida bastante longa, (torna) necessário que os espaços de ensino não condicionem a evolução futura e sejam portanto facilmente transformáveis” (Matos, 1970a: 52); — “o ambiente (edifício e mobiliário) contribui grandemente para a educação das crianças” (Matos, 1970b: 27): todo o espaço tem funções polivalentes e o mobiliário amovível permite alterar rapidamente a organização interior para favorecer uma pedagogia ativa, a diversificação e desenvolvimento de atividades de expressão, experimentação e pesquisa.

Durante a década de 70, as escolas do ensino primário de área aberta (P3) começaram a funcionar em Portugal sem que os professores soubessem e estivessem motivados para trabalhar nesse tipo de escolas, muitos não sabiam que modelo de ensino lhes estava subjacente. Sem qualquer apoio ou regulamentação que favorecesse a atividade dos professores nestas escolas – mesmo depois dos pareceres que foram nesse sentido – a identificação da tipologia das escolas não era referida para os concursos de recrutamento de pessoal docente (o que foi conseguido em 1981) e assim foram surgindo situações de rejeição do edifício por parte dos professores e da opinião pública.

A lei das finanças locais de 1979, que passou a responsabilidade da construção e manutenção dos edifícios escolares para a tutela das câmaras municipais, trouxe à ordem do dia este tipo de construções escolares, por razões de ordem construtiva e financeira. O 1.º Encontro de Formação de Professores de Escolas de Área Aberta, que decorreu em março de 1980 (Mendes, 1980), constituiu o primeiro passo do programa de apoio aos professores destas escolas. Daí foi lançada uma experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta tipo P3 que decorreu entre o ano letivo 1980/1981 e 1984/85. A experiência veio demonstrar que, com alguma formação e estabilidade na equipa dos professores, era possível trabalhar em área aberta. Em 1986, no seguimento de vozes que continuaram a pedir o levantamento das paredes, mantendo a prática pedagógica tradicional, o projeto deixou de ser apoiado pelo Ministério da Educação, mas todas as escolas envolvidas na experiência pedagógica mantiveram as áreas abertas, enquanto a equipa dos docentes se foi mantendo.

*

A necessidade de generalizar uma escola inclusiva para todos que assegure o sucesso individualizado de cada um faz-nos visitar e reavaliar experiências que não foram assumidas no seu tempo em Portugal, como foi e é o caso das escolas de área aberta (P3).

Bibliografia

- Avanzini, Guy et al. (1978). *A pedagogia no século XX*. Lisboa: Moraes.
- CMET, CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, Tailândia (1990). [*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*](#). Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.
- De Bartolomeis, Francesco de (1984). *Introdução à didática da escola ativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, Jacques; et al. (1996). [*Learning: the treasure within*](#). Paris: Unesco / [*Educação: um tesouro a descobrir*](#). Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.
- Dottrens, Robert (1977). *O ensino individualizado*. 3.ª ed. Barcelos: Editora do Minho. (*L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1936).
- Duarte, Carlos S. (1967). *A escola piloto de Mem-Martins*. *Arquitetura*, 98, 167-174.
- GEPAE (1972). *Relatório-base dos pareceres emitidos pelos serviços do MEN sobre o P3 (revisão do Projeto Normalizado de Escolas Primárias)*. Lisboa: GEPAE. (doc. Direção-geral da Administração de Escolas 003122).

- Matos, Maria do Carmo F. Ribeiro et al. (1970a). *P3 Projeto Normalizado de Escolas Primárias: estudo de base*. Lisboa: Gabinete de Educação Básica, Direção-geral de Construções Escolares, Ministério das Obras Públicas. (doc. GEP E1/70).
- Matos, Maria do Carmo F. Ribeiro et al. (1970b). *P3 Projeto normalizado de escolas primárias: esquema de solução. Vol. I*. Lisboa: GEB, DGCE; MOP, (doc. GEP E3/70).
- Meireles-Coelho, Carlos; Rodrigues, Abel Martins (2006). [Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos \(1880-1939\)](#). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 Cd-Rom: il. ISBN 85-7078-117-2.
- Mendes, Maria Helena; Marinho, Maria José (1980). *Primeiro encontro de formação de professores de escolas de área aberta: relatório*. Lisboa: Direção de Serviços do Ensino Primário, Direção-geral do Ensino Básico, Ministério da Educação e da Ciência.
- UN (1948). [The Universal Declaration of Human Rights](#). / [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#).
- PT (1964). *Projeto regional do mediterrâneo: evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.
- PT (1976). [Constituição da República Portuguesa](#)
- PT (1986). [Lei n.º 46/86. DR, 1.ª série, n.º 237, 14 de outubro de 1986-10-14, 3067 a 3081](#): estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- UN. UNESCO (1994). [The Salamanca statement and framework for action on special needs education](#), adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / [Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca](#) sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. *Inovação*, 7, n.º 1, separata.